

# エッグースドルファアの綜合生活の原理と理念的統合

## —教材の配列と統合について—

富 田 竹 三 郎

### 一、配列と統合

エッグースドルファアは青少年陶冶の第二編で陶冶内容の配列について書いている。そこで直進的原理による方式と、並行循環的原理による方式との二つの方式をあげ、そのあとに綜合生活の原理 Das symbiotischer Prinzip をあげている。直進的原理によるものは教科の一つ一つを学年の進行にしたがって配当する。各教科の内容はその教科のもつ論理的秩序にしたがって配列し、それによつて教授するよう教科課程を編成するのが、直進的原理による方式である。

それに対して第二の並行循環的原理といわれているのは、生徒の学習能力、理解能力をまず第一において、それに適する教科教材を同学年に、または同時期に配当するという方式である。第一のは内容の論理が中心となっているが、このあとの方式では、生徒の心理が中心になっているといわれよう。であるから生徒の学習能力に合

つてさえおれば、同じ学年に教教科を配当し、それを並行して教授するという方式である。その点、一教科の中の易しいところは低学年で、困難な部分は高学年で教授するよう教科が配列されるから、一教科がくり返し教授される。つまり循環的配列となる。

以上の二つの配列の原理は一般に知られているところである。エッグースドルファアはそれに加えても一つの原理をあげた。それを綜合生活の原理とよんでいる。彼はこの原理で教科教材の配列の古いものも新しいものもとにとり扱う。そして独自の見方と整理方法を出している。たとえば後述するところの、ツイラーの文化的的段階の配列も全体教授も、同じように綜合生活の原理の下でみている。わたくしはここでこの特色ある考え方の原理をとりあげて見ようと思う。

同時に配列と統合の概念をここで明瞭にして、その二つを区別し

たいと思う。配列の問題と統合の問題は密接な関係にあって、往々にして混同される。エッガースドルファーにおいても、陶冶内容の配列 Anordnung der Bildungsinhalte や、教授内容の統合 Konzentration der Lehrinhalte とは、章をわけて論述して、一見したところでは明瞭な区別がそこにあるように思われる。けれどもその論述するところに入ると、二つの具体的事例は相互に交錯していて、その区別は簡単明瞭ではない。しかし結局するところ、多様な教授内容を組織して陶冶効果を統一することを統合といっている。わたくしはこの二つを彼の思想の中で明瞭にしておきたいと思うのである。その上で統合の実際的方法のうち、彼に独自の理念的統合について述べようと思うのである。

註

Symbiotisches Prinzip は綜合生活の原理とした。Symbiose は生物学の概念で、Zusammenleben 共生、共利共生の意味である。二種類の生物がたがいに利益をわかちあって生活していることである。例えばアリはアブラムシの出す甘い汁をなめ、アブラムシはアリによって他の虫の攻撃をさけ、またアリに運ばれ、二者は共生している。根粒バクテリアはマメ科の植物と共生している。これを共生というから、生物学からは共生の原理と訳すのが本来であろう。

この概念による教材の配列は、生物学の領域をこえて人間の多様な複雑な社会歴史的生活を教材とするところまでおよんでいる。そこ

で共存生活の訳語をそのまま取らずに、人間の生活を重くみて、綜合生活の語をもって訳語にしようと思う。

## 二、綜合生活の意味

綜合生活が教材にされたのは古くからのことで、その概念はなくとも実際では早くからこの原理で教材は組織されてきた。十九世紀の末から現代に入ると、それがとくに著しい教育の動きとなって教育界を動かしてきたものである。それは一体どのような意味と内容のものであろうか。

彼の言うところによればこうである。教材（または陶冶財という）を配列するさい配列の基準となるのは、教材それ自身のうちにある論理でもなければ、またそれを学習する生徒や子どもの心理でもない。それはあるがままの生活である。教師とクラスとが共同に経験している現実生活の一断面―それが生活であり教材となるのである―それが教材配列の基準である。人が認識を広めるとき、いつも特殊の専門科目から認識をえるのではない。生徒の周囲にある世界が、全体として、生徒の精神に近よる、生徒は全体としての世界に交渉する。われわれのもつ知識能力技術の分野や体系というのはすべてあとから名づけたものである。

人のもつ教養とか陶冶とかいわれるものは、もともと生きた現実生活からえられる。分化した学問とか、頭に模写されたものからえられるのではない。そしてえた陶冶が、表面のみせかけでなく、

その日々の生活に影響し実効をあらわしてくるのである。

以上のようなわけで、陶冶―宗教、自然、言語、歴史等といわれる領域についての陶冶でも―は学者的知識をもつものとはちがう。陶冶はその領域について概念的解明をするのではなく、それぞれの領域を、自由に使い支配することを主にする。であるから陶冶は科学の形をとった学問から出発すべきではなく、全一体をなしている生活から出発すべきである、というのがエッグースドルフアーのいうところの綜合生活の原理の意味である。

そこで現実の生活から、言いかえれば、綜合生活から出発して陶冶するというが、それは、教師の陶冶が活動をすすめていくその時々の方法にまかすべきものであるか。それともまた生活の諸領域を、あらかじめ構成し、教授のために配列して、つまり教科案をつくって、それによって陶冶すべきものであろうか。教授は教育の一つの機能で、教育の目的に向って集中しなければならぬことは当然である。そこでこの集中を、教師のその時々の仕事とみてよいか、それとも、教科案に前もってその計画を立てておくべきものか。

答は次のようであろう。集中の仕事は最後は教師に期待される。しかしながら、集中のため、あらかじめ道を用意しておく、これが教科案である、と。これが答であろう。綜合生活によって教科を構成するという試みは、以上のような考えから生れたものである。直進的教科案は論理的秩序を重視してそれに従ったもの、並列・循環

的教科案は、生徒の学習の心理的法則を重視して、それによつたものである。それに対して綜合生活の原理は、教育価値というか、陶冶価値というか、そういうものを重視して、教科・教材を構成するものである。ただここで問題となるのは以下の点である。即ち、教育価値を生徒にえさず教科・教材は生活を中心にした全体であるというが、それではどこにそのような生活があるのか。それは、どのようなものであるか、これが問題である。言うまでもなく、生活の綜合体は、前述の、論理的・心理的配列のための正しい視点を無視するものではない。また陶冶内容の基本体系を軽視するものであってはならない。

生活の綜合体というと、われわれは現実の生活を思うのであるが、エッグースドルフアーはそれを広く考えていた。物語にあらわれたものであろうと、詩にうたわれたものであろうと、また伝説歴史であろうと現実の生活であらうと、それは問わない。現実の生活も、生物のそれでもまた人間社会のそれでも綜合的な生活である限り生活である、というのが彼の考えである。そこから教育史上にあらわれた教科・教材の配列法をとりあげている。

### 三、綜合生活による配列の例

教科・教材についての理論的・實際的研究が行われる以前から、現実の生活を教科教材として使っていた。この場合、綜合生活が、教材配列の原理となっていた、とエッグースドルフアーは見て、つ

ぎの例をあげている。

その例の第一は「書物」で、どの民族でも民族の教養を担っているのは「聖なる書」であり、また偉大な「国民の詩」であったとしてつぎの例をあげる。印度の聖なる書であり最古の宗敎文学であるヴェダ、ウパニシャット。コーラン、聖書、中世人の教養に影響した詩篇、また「ホメーロスはギリシヤを敎育した」といったプラトンの語を彼は引いている。

ホメロスのイリアス、オデュッセイア、ギリシヤの青少年はもとより、ヨーロッパの後々の世まで、それをよみ、書き、暗誦しそれから信仰・道徳・生活・礼法を学んだ。ギリシヤの人々の心情の基礎は、この二つによってつくられた、といわれるほどである。

回敎徒に対してもつコーランの意味、ヨーロッパの人々に対する聖書、とくに中世人に対する詩篇のもつ意味は、きわめて重要である。

このように聖なる書と国民の詩は、その民族の文化、すなわちよみ書き、生活、礼法、道徳、信仰が相互に関連するそのままを、青少年に提示した。即ち総合された生活が敎材として与えられたのである。その総合の中心は道徳であり宗敎であった。

文化史的段階と中心統合の思想によって配列するツイラーのそれをもまた、綜合生活の原理によるものであった、とエッガースドルフ

アーはみている。それはつぎのような理由からである。

ツイラーの場合は、前の場合のように、単独の書物によるのではなく、シリーズをなす古典による。即ち聖書やその他の古典を文化的に配列し、その内容をなす道徳宗敎に関する心情敎材を中心にして他の敎材を綜合する。ツイラーはそれをつぎのように説明する。「すべての敎授段階に対して、またすべての学級に対して、一つの思想圏が、しかも道徳的—宗敎的敎育目的のため心情敎材が、統合の中心にとり入れられねばならない。そしてその中心点の周辺に他の敎材をおき、中心点から全側面に結合の系がでる。こうして子どもの思想圏のさまざまな部分が、たえず一つとなり一つに集まる。このようにして敎授は個々の敎科目のよせ集めではなくなる。」と。

これを「聖なる書」一つのうちで行われる配列綜合に比べてみると、ツイラーのはシリーズをなす多くの古典によるという点がちがう。しかし古典の内容をなす生活の秩序で配列され綜合されている、という点は前者と同じである。そのような理由から、エッガースドルフアーは、この種の配列・綜合を綜合生活の原理による配列として扱っているのである。

聖なる書や国民の詩、あるいは古典に書かれている生活は、過去のものである。過去でなく、現在の事実や生活圏を、そのまま敎科

・教材にしようとする試みがおこってきた。それは I. B. Graser (1768~1841) から出たものである。それから後、大凡五〇年、生物教授にも同じように、教材の配列・綜合は、生物の生活そのものに求むべきだ、という考えが出てきた。それは F. Junge のものである。エッグースドルファーはこの二つを「教授單元としての生活圏と生活共存体」として取りあげ、ともに綜合生活の原理とその発展という項目で叙述している。

「教授は生活から出発すべく、また生活に帰着すべきである」というのが、グラゼルの根本原則であった。初等学校の教授は、したがって、すべて生活圏―家族、共同体、国家―から出発すべきものである、という。

そこで学校のはじめての直観教授は家のモデルとする。図画、算数も、それに結んで教授する。本来の教授は家と家族生活の経験から初めるが、それに四つの面がある。(一)外からの家の観察から生れるのは技術、自然科、地理。(二)内から家を観察して生れるのは、家畜の博物学、歴史の初となる家族史と宗教入門。(三)家の生活に要するものの経験から、計算と経済の教授が生れる。その他、共同体、国家でも同じような綜合教授が行われる。こういう主張から、グラゼルの生活科的全体教授の父 Vater eines Lebenskundlichen Gesamtunterrichtes と云われた。

一八八五年ユンゲは有名な「生活共存体としての村の池」を出した。生活共存体の概念は K. A. Möbius がキールの教師たちのために行った、動物学とその教授法の講義でつかったもので、それを聴講していたユンゲが教育的に見直して書いたのである。

ユンゲによると、生物教授の目的は、自然の統一的生活を理解させるにある。そのためには、生物の生活をそのままに教材とするのがよい。それは、生物は孤立せずに、周囲のものや他の生物と、相互に依存して、一つの全体、「生活共存体」をつくって生存しているからである。生物教材は生活の秩序によって配列され、綜合される、という。このようにして、森、野、草地、湿地、海岸、荒地等の單元も、生物の教科案にとりあげられるようになった。

ユンゲのこうした試みと努力とによって、綜合生活による教材の配列がきわめて重要なものであることを、証明することになった。それはただに生物教授だけでなく、広く教育の全領域のために以上のことを証明した、という意味をもつと、エッグースドルファーは評価している。

生活によって教材を配列しようとする動きは、二十世紀の初からとくにつよく、遂に全体教授という概念で主張されるころまで進展した。エッグースドルファーは、その概念を初めてつくったオートーとライプツィヒの教師団体の実験について記述したあと、全体

教授の特質を書いている。教授学者としての彼の見解がみられるのでつきにあげよう。

(a) 全体教授は「学科目も時間もない教授」ではあるが、そうだからといって混沌とした教授なわけではない。全体教授といっても、以前の教授がもっていた同じ目的を達成しなければならぬのであるから、教師は一つ一つの練習（指導）が十分になされたかどうかを、いつも自分で明かにしていなければならぬ。指導様式、生徒の観察によるか、説明によるか、話によるか、歌によるか、画がかすかつくらすか、書かすか読ますか、計算さすか測定さすか、等々の指導様式は、外から予め定められるものではなく、子どもの興味と教授の進行そのものから、きめねばならない。

(b) 全体教授は「子どもからの、現在からの教授」である。子どもの興味、子どもの体験、子どもが直接みる生活環境が、教材・教科の総合領域とならねばならないし、また教授の方法を定める基準である。ツィラーやグラゼルの場合のように、教科案をつくって生活科としてまとめたものを、初めから予定しておくことのできないことは明白である。生活科といえ、子どもの家庭や学校によって、興味、生活、体験がそれぞれちがうであろうし、それ以上に、同じ学校にいても、子どもの属する部や学級のちがいによって、それぞれちがってくるであろう。それは、子どもの属する共同社会がちがってくれば、自ずとちがった興味、生活、経験と体験とを子ども

におこしてくるからである。

(c) 以上のように、全体教授の場合、子どもの生活を予め教科案に予定できないものがある。そういっても、一般的には固定した統一の中心がある、と言われる。即ち子どもの郷土は、子どもの興味と生活経験と体験とを規定するものであるから、全体教授の場合、郷土科が教授の中心となる。郷土の理念が中心である、と。

(d) 教授が無秩序であってはならないのであるから、全体教授も十分計画された教授であるべきである。ルーソーが言うような機会教授におちてはならない。そうでないと、全体教授は、陶冶活動というものを混沌状態にさそいこむことになってしまう。子どもだけで目的を予見することはできない。であるから教師は、学級での生徒活動を予見して計画を立てて指導すべきである。学校や郷土でできる子どもの基礎的体験や観察を予見し、その観察や体験を指導できるよう計画を立てなければならない。

(e) そのさい全体教授は統合の理念を実現せねばならない。豊富な教材と多様な授業様式によって、陶冶の効果を統一しなければならぬ。

(f) 最後に全体教授は、生徒を一つの全体にまとめねばならない。クラスを次のような「共同社会」にすべきである。即ち生徒が興味をもち、我をわすれて一つのこと没頭するが、しつつけを失わずに自らそのことに献身するというような、そういうクラスにすべ

きである。

ここで看過しえない事はつぎのことである。即ちわれわれがここまでまとめて述べたことは、全体教授の現在の実情ではなくて、それに対する要求なのである。どのような条件の中で、またどの程度の要求に満足を与えることができるか、これは今後実験して、研究しなければならぬことである。

第一に（学校教育の実際を考察した結果によると）全体教授から、その過渡的性情をとり去ることできないことが明らかとなる。幼児の認識態度から大人のそれにうつるとき、この教授が適用されて、すぐれた役をする。また学校的に物事をみることから、生活を自由にみることにつながる、この教授はすぐれた役を果すのである。

同じ教授目的と成績の一定規準に達せしめることは、転学の自由が生徒にあるから、どうしても必要である。そうすると、全体教授の原理を無制限に適用するとそこに問題がおこらざるをえない。その上教授の準備や、生徒に課する家庭課題もまことに困難となる。

その上つぎのようなことを考えなければならぬ。即ち全体教授にして教科を解体しなくとも、陶冶の統合はできないか、教科の体系がもつ秩序は、深い陶冶のためには却って不可欠で、むしろ陶冶の重要な源泉なのではないか、ということも考えてみなければならぬ。

現代に行われている全体教授の原理の適用できる教材は、主として、直接に生徒に経験される教材である。この点に全体教授適用の限界がある。であるから全体教授を行う場合郷土科と社会科とが、中核となる。こういう理由から、アメリカの教育学はとくに全体教授の方法を育成してきたといわれよう。アメリカの「社会科」は教科案全体の中で指導的地位を占めている。がそこで社会科が各教科を単純にのみこんでしまつてはならない。事実内容についての教授が、直接みられるもの体験されるもの以上に出ていくとき、全体教授の中核教材もはや指導的ではありえないのである。

以上によつて教育改革を旨はず人々の、いうならば騒動ともいえるような動き、全体教授を国民学校の全学年にひろめよう、否、あらゆる学校にひろめようとする騒動のような動きは、以上のようなことで抑止される。「少ない授業時間と少ない教授日数で事実の統一」というようなものは、全体教授という名に値するものではない。教科案にあるすべての教授を、大きな統一として、一年にまとめて、教授しようとする試み、すべての教授を、八年間にわたる抱括的な大きな綜合の有機的部分として、はめこもうとする試みが、初めて全体教授なのである。他の言葉をもってすれば、全体教授運の動はもはや教科案の原理などを問題にしないで、「陶冶の統合」という重要な教育理念を取扱ひ問題にしているのである。陶冶の統合ということは学校教育全体に課せられたことである。とくに

教師の人格に課された事である。教科案はそのために道を開くものなのである。

#### 四、綜合生活から統合へ

綜合生活の秩序にしたがって陶冶財を配列するというこの原理は、それだけとって、他の原理はすべて排除してよいものとは、エッガースドルファーは考えない。どこまでも第三の原理として、第一の直進的原理、第二の並行循環的原理とたがいに補いあつて適用して行くべきものとみている。この原理は本来陶冶効果をねらうもので、教科課程構成のさいの教育的観点を「教材—論理的観点と、方法—心理的観点とを並べて」実現しようとするものである。教授目的を実現するための配慮と努力のすべてを、あらかじめ教科案の中に固定しておくことはもちろんできない。目的の実現は結局、生きた陶冶活動のできるものであるから。そうはいふものの綜合生活の原理によるものには、二つの長所がある。その一つは教材の事実統合をつくり理念の関連をつくるということ、その二は、陶冶の統一を追求する自由を与える、ということである。ツィラーの文化史的段階には第一の点が追求されているし、第二の点は、全体教授の運動の中で追求されている、と。

以上がエッガースドルファーが綜合生活の原理についてとっている見方である。そしてツィラーの實際的理論もたまたま全体教授の運動

も、ともに極端であつて、自分はその何れにも組みするものではない、という。そして自らは、郷土思想による配列の具体案を、グレントシューレ、フォルクスシューレ、中等学校の教科案について出している。

彼は他の二つの配列原理に関連させながら、綜合生活の原理の特質をのべる。まず第一の原理によって教授内容を直進的に配列することは、生徒の精神の前進に合わせたもので、同時にまた教材の内の構造にも応ずることである。

直進的に配列するとはいつても、教科は一直線の配列ではなく、豊かにいくつかの陶冶財の並列的配列もとるべきである。というのは、われわれを囲む文化は複雑多様で、陶冶（教養）とはもともと精神の豊かな形成を意味するものだからである。そこに並行循環的配列の原理の必要が出てくる。この原理の要求するところは、豊富な陶冶から（教材の論理的前後関係を破ることなしに）生徒の年令、理解力に合った教材を選び出すことである。

以上の第一、第二の原理によって構成される教科案には、その内容の質量の不適當なものと混乱とから、精神的營養の不消化をおこすおそれがある。それをさけるため、教科を結合する用意をしておかねばならない。そのため綜合生活の原理による配列が必要となるのである。ヴィーヴェスの言うところによると、子供の心は細首の瓶のようなものだ。瓶の中に水を満すことはできるが、一とときに水



を注ぎこむことはできない、という。細首の瓶のような子供に教える用意が、綜合生活の原理のしごとだ、といっている。

以上述べたことは教科・教材の配列のこと、とくにエッガースドルフラーが配列の第三の原理としている綜合生活の原理についてのべたのである。この考によると、聖なる書、国民の詩、古典を教材にするものから、生活圏、生活共存体を教材とするもの、全体教授によるものまで、すべて綜合生活の秩序によって教科は配列されているとみているのである。そういう見方であるから、全体教授といわれ、生活による教育と一般にいわれているものも、中心問題は教科・教材の配列に関するものであるとみているのである。いま教育課程の改善についての方針でいっていることばを使うなら、それは各領域内または相互のあいだの関連に関することなのである。

さてわれわれはここで立ちどまって次のことを注意しなければならぬ。教科案の目ざすところは教科教材の配列または関連にとどまるものではなく、それによる陶冶効果の統一をねらうものであることに注意しなければならない。このことをツィラー以来、教授内容の統合とよんできた。「青少年陶冶」の第二篇第三章のべている配列の原理は、主として教授内容の配列に関するもので、そこで止っている。けれども配列する究極の意図というものは、陶冶作用の統一というか、一つに集められた陶冶効果というか、そこに究極

のねらいがある。エッガースドルフラーはそのことをつぎのようにいう。

「およそ教育的行動を規定する第一の法則とも言うべきものは、影響力(作用といつてもよい)の統一ということである。あるがままの現実生活(学校外での)の人間の自然な形成には、そのような影響力の統一はない。生活が人間を形成している。生活の相矛盾し分裂している影響力が人間を形成しているのであるが、分裂矛盾した影響力が、どのように解釈され利用されるか、それは受け容れる人にまかされる。そこで受容するものが、しっかりした人格をもっていることがきわめて重要で、それが青少年教育の課題になるのである。

そういうことから、青少年の教育のためには効果(または作用)の統一がきわめて重要で、陶冶もまたそれを目ざして統一されなければならない。ところが陶冶は多様なものを教材にしている。われわれの文化の状態では、豊富な内容の教授計画をもって陶冶をすすめていく。そうするあいだに、自然に関連のない効果(作用)を生徒におよぼすという危険もおこってくるであろう。

そのとき、部分はその手にもっていない、  
悲しいかな、精神の帯がそこにはない。

こいわれるような状態がおこりやすい。」と。

この一つの帯の必要なことは、教授以外のところでも、早くから

注意されていた。教授思想の中では、とくに統合の問題として注意されていた。その場合第一に問題になったのは、教科内容をまとめ、まとまった一つの陶冶効果（作用）を出していく統合の方法とその理論とであった。

##### 五、統合の諸理論と批評

エッグースドルファーはこれまで出た統合の方法と理論を検討し批評している。そしてそれを基盤にして二、三の統合の実践的方法をあげたあと、彼に独自の理念的統合の理論を出している。つぎのようである。

コメニウス、ワイゼのとった方法は、増加していく教科を制限することであった。一時には一対象だけにとりくむ、あるいは少くとも小数の教科に教授を集中するということで、教授の効果を統合しようとした。それについてエッグースドルファーはつぎのように批評する。「この人々は陶冶というものを知的にとつて、教材から問題を解決しようとする。ところが陶冶の最終目的は人間形成にあるのであって、そのためにはかえって多様な陶冶財を同時に集中的に作用させる必要がある。だから人は多くの教科をとりあげ、それについて陶冶効果の統合をはかり、人間の形成をしていくのである。」と批評する。

つぎにヘルバルトの統合の理論と、エッグースドルファーの批評

をみよう。あまねく知られているように、ヘルバルトの言う教授は教育する教授で、教育する（人間形成する）ことを意図しない教授などは彼にとって全く問題外なのであった。ところがヘルバルトによると、人間のもつ意欲、それからおこる行動は、個々に独立にある欲望能力からおこるのではない。それは「主要な表象の複合体」からあふれ出、ながれ出るものである。「意欲の根は思想圏にある。即ち人が知った個々のものにその根があるのではなく、人が得た表象の結合体と全体作用（全体効果）に根があるのである」という。教授される個々のものによって人の意欲や行動が変ってくるのではない。教授内容の結合体、即ち思想圏によって人の意欲や行動が変えられ人間が形成される。であるからヘルバルトの立場では「生徒の思想圏がどうなるか、ということが、教師にとつての凡てである。」教師のする仕事はすべて、生徒の思想圏をつくることに集中され、そこに教育の凡てが賭けられている、とみている。「部分部分にまで緊密にむすびついた一つの大きな思想圏を、青少年の心の中に入れることのできる時、そしてその思想圏が周囲の不利にうち克ち、周囲の利益を思想圏の中にかして自分のものにする力をもつとき、教師は教育を自由にできる。」こういうのがヘルバルトの教育学の中心であろう。

それについてエッグースドルファーは評価する。「われわれはそこにある主知主義、即ち行動の動機はすべて表象や思想圏にあると

する彼の思想に満足はできない。けれどもその場合でも陶冶、即ち人間を教育する教授という意味の陶冶は、生徒の精神的コスモスを形成することを目ざして行わねばならない、とする点は、われわれにきわめて重要である。」彼は生徒の組織された精神的世界（世界像または世界観といつてもよい）を目ざしての教授をのべている、として、エッガースドルフアーは評価する。ヘルバルトを、陶冶効果統合の理論家の第一において高く評価しているのである。

ヘルバルトの教育学の後継者は、師の思想によって教科の統合を一応なしとげた。その統合を教科のひろい範囲について企てたのはツィラーで、彼の考えはつぎのようである。組織された精神の世界を生徒につくるには、まず教材を統合しなければならぬ。そのさい教材は、みな平等に並立さすべきものではなく、上下関係をもたすべきものである。この統合の中心は、児童につくるべき道徳的・宗教的生活である。歴史と宗教の教授をツィラーは心情教授といつたのであるが、教授はすべてが心情教授に奉仕する関係に立たねばならない、というのであった。

ツィラーは、教授の効果が統合されて一つの思想圏をつくるよう、教材の統合を考えた。ヘルバルトの統合理論の実際化を計画したわけである。しかし彼の実際的な理論には、一般にいわれているように、次の欠陥があったとエッガースドルフアーは批評する。即

ち「彼は多くの陶冶財のあいだにある関係そのものの中に、統一を追求しているのではなく、心情教材に他の教材を無理に統合し、…思想圏を勝手につくっているように思われる」と批評する。

エッガースドルフアーはそれに加えてさらにこう批評した。「思想圏がながく心情を支配するためには、それは客観的な真実を映したものでなければならぬ。」それは世界像であり、ひろく妥当する必然性をもったものでなければならぬという。彼の批評するところによると、思想圏による統合そのものに欠陥があるのではなく、勝手に主観的に、ツィラーによって無理に統合されている思想圏に欠陥がある。客観的な真実を表現している思想圏、そのような世界像に統合することを目ざす教授をこそ、われわれはねらうべきだ、というのがエッガースドルフアーの思想である。

ヴァルマンはツィラーの指導の下にあったライプツィヒの教育練習学校の教師として働いていて、一時はヘルバルト派に属する学徒であった。しかしのちに、歴史的社会的な独自の見方をそれに加えて、統合の問題にも新しい解決を出している。ヴィルマンはこういう。「ヘルバルトは認識と同情とを並行する二つの系列と考えているのであるが、われわれはそうではなく、没入、同情、認識並びに形成の三つの概念を、三つの環もしくは領域として、この三つが中心点の周囲に広まっていくものと考えたい。この中心点は道徳的―

宗教的目的である。この目的を直接囲む円環の中にある教材は、心情を没入にまで温め、また温めねばならぬ、そういう陶冶内容である。そのような領域にある教材は、一方では宗教、他方では郷土的――祖國的教材である。この二つの教材をフリック O. Frick とともに、われわれは郷土に関する教材とみることができる。宗教は神の国という永遠の故郷に関するもの、後者（郷土的・祖國的教材）は自然的・歴史的郷土に関するからである。郷土は認識の対象以上のもの、同情の対象以上のものである。郷土は財で、熱望の向うところ、道徳意識の根源である。」と。

ヴィルマンは更にいう。このせまい環のまわりにはもっと広い第一、第二の環がある。第二の環にある教材は言語教材、歴史、自然科をもった地理科であって、これらの教材を郷土教材の内容、宗教教材の内容（二つは郷土に関する教材）でみだし、みたすことによつて、これらの教材は最内部の環にとどくことになる。

最外部の環にある教材は、それだけ離れていては、道徳―宗教的目的に関係のない知識と技能である。そのような認識と構成に関する教材は、具体的にいえば、数学、自然科学、技術、体操がそれぞれ、それが第三の環にある教材である。この教材はそれだけでは、人間的意味倫理的意味をもつものではない。けれども、少くとも、それを習得し自身のものにしようとする人間社会の高い風儀や意向によつて、その知識や技術は、無色のものではなくなる。それは人

間社会のものの意味を得て第二の環につらなることとなる。このような関係、つまり究極の陶冶目的への直接間接の関係によつて、陶冶を統合することになる。

ヴィルマンの統合の思想についてみると、注意すべき二つの面がある。その一つは、郷土（彼に独自の）によつてする統合の面であり、もう一つは理念によつてする面である。

郷土による統合は教材内容についての統合であるのに、理念によるそれは、世界観によつてなされる統合である。ヴィルマンのいう統合には、この二つの面をもっていた。

ヴィルマンによると郷土は道徳宗教の意識が直接に生れるところである。郷土についての教材（神の国についての教材と、人の自然的歴史的郷土についての教材）によつて、人は道徳的宗教的となり、それに献身するように進められる。その上、ひろい世界の、言語、歴史、自然科をふくむ地理科の学習は、郷土教材の内容を基礎にし、郷土についての興味を動機にして行われる、と。こういうのが一面である。

しかしながら彼の統合はこれに止らない。さらに理念による統合を考えていたのである。即ちすべての陶冶を、世界観の理念で統合しようとしていた。それも陶冶内容の外にある理念によつてするのではない。教材の中にくまれている理念を見出し、それによつて

統合するのである。教材が正しく理解されくみ合わされて、一つの理念と価値の世界を表現するときに、統合ができる、というのが彼の考えであった。したがって彼の考える統合は教科教材の総合ではなく、むしろそのうちにあるものをふかくみることによる統合である。事実内容を総合するのは、ヴィルマンにとっては補助手段であり、本来の統合の前段階のことであった。

ヴィルマンは陶冶の究極の目的が広い彼に独自の意味の郷土にある、ということ、その点から陶冶の統合を考えていることを、エッガースドルファは認め、それを論理的に展開した。それは「郷土の原理」の章である。（この詳細は他の論文にゆずらなければならぬ）その上彼は陶冶方面から、郷土によって陶冶が統合されることを論じている。それはこういふ点からである。

生徒が学習するさい必要なのは、類化の直観的基礎と、学習の動機とである。この二つを郷土が提供する、という。さらに彼が「青少年陶冶」の第三篇の郷土の原則についていっているところで見られるように、郷土は教授された内容が、そこにくみこまれていく包括的全体だということである。

即ち学習の行われる基礎を与えるのも郷土であるし、行われた学習の結果を包括するのも郷土であるということから、統合の問題に答えているのである。そしてグルント・シュレーからフォルクス・シュレー中等学校に台るまで、その具体案をのべる。以上のことか

らみると、エッガースドルファはヴィルマンの広い独自の意味の郷土による統合論の継承者であり、さらにそれを発展させた人といつてよいと思われる。

#### 六、理念的統合の構造

郷土についての興味から、生徒が陶冶財に興味をもち、陶冶に統一を与える。が、しかし郷土がそのはたらきをする最後のものではない。郷土による統合思想を修正する必要があるとして、エッガースドルファはつぎのよういふ。

郷土といつても、それは現在にあるがままの、事実としての郷土だけのものではない。それには理想として未来に要求される、つまり理念としての郷土の面がある。それが事実としての郷土以上に統合の中心となる、という。

事実としての統合、教材内容による統合ではなく、理念による統合が、統合思想を最終的に満足させるものである、といつて理念的統合を強調する。理念的統合とは、彼においてはどのようなものなのであろうか。

エッガースドルファは「青少年陶冶」の中の一章「陶冶の世界観的倫理的内容と陶冶の深さ」の章で陶冶の統合の理論をのべている。ここでは教授の効果を世界観的にとらえて、そのあいだの統合を考えているものである。まず教授によつておこされる効果として、

教材のちがいによって、全くちがった世界観を生徒につくるものがあることを述べることから初めている。つぎのようである。

学校では多様な教科教材をとりあげる。それはどのようなものであるかという点、教材は世界の代表的断面からとったもので、それにはおよそ三つの面がある。自然と人間文化と本質・価値との三つである。自然は、人間の生活と活動とがその上に行われる根底である。人間の活動内容は文化で、人間の意欲によってつくられたものである。自然と文化について人が体験し推論した理念的基礎、これが本質と価値である。このように世界の三つの代表的な断面をとらえ、それを教材とし教科とする。そしてそれぞれについて生徒に経験させ、思考させ、それについて取扱い処理させる。それが一般陶冶の仕事である、としている。

さて三つの面の教材は人に対して、それぞれちがった影響を与え、質がちがい層のちがった経験と考え方と行動・生活とを人につくる、という。つまり理科や数学の教材で学習さすときは、そこに自然―機械的世界観と態度をつくる。国語や歴史で人間文化を教材にするときは、そこにおのづから文化的世界と態度をつくり、価値・宗教の教材では、形而上―宗教的世界観と態度をつくる、という。

自然―機械的世界観によると、すべてのもの、すなわち自然も文化も歴史も社会もすべて因果の自然法則によってごくものとみ

る。人はその間に立って幸福と利益とを求めて自然法則を利用する。そこに出てくる利用技術の巧拙ということが、即ち人の行動の善悪ということなのである。文化的（自由―了解的）世界観では前の場合とちがひ、文化や歴史や社会は、自由な人の創造したものとみて、それを了解しようとする。人は文化を理解して自らを形成し、ひるがえってそれを表現し、進んで新しいものの創造にまで出ていくが、その文化は楽しみや利益以上の価値をもつとする。形而上宗教的世界観では、すべてのものはみな超世界的原因をもつと見る。その原因となるのは人格神である。ここから自然の因果が説明され、人の意志の道德的規準も出てくる。そのような見方（救済知）に対応するものは、宗教―道德的価値を中心とする活動である。

多様な教材によって、以上の三つの世界観ができ、事実知、文化知、救済知が生れる。それに応じ技術と表現と社会・道德・宗教的といわれる行動形態が形成される。

以上がエッグアースドルファーが陶冶内容 *Gehalt der Bildung*（教授によっておこされた効果のことである）について世界観的に考察したところの内容である。多くの教科によって、以上のように異質で層のちがった教授効果が、一人の生徒のうちに生れてくる。これをそのまま放任することはできない。そこで教授効果（陶冶）をどうして統合するか、という問題にかえてくるのである。

前にいったように、多様な陶冶財によって青少年に形成されるそ

れぞれの世界観とエトス（倫理）とは、まことに多様で、そのままでは全くの混乱と無政府の状態にある。しかし教育としては、その間に一つの秩序を立てねばならない。

秩序というのは、教授による一つの効果が、他の教授の効果とどこまでも矛盾し衝突するというのではなく、かえって一が他を生かし、他を生かすことで自らの効果も發揮し、一全体として活動するような秩序を立てねばならない。そういう秩序を立て組織を立てるということになる、そこに支配する一つの法則というようなのものが要求されてくる。エッガースドルファーはそれを上位の法則 *Gesetz der Supraposition* といった。それによって教授の効果は統合されるといった。それは一体どのようなものであるか。

その法則によると上位にある世界観は下位にある世界観を、それぞれに自分のうちにとり入れる。目的論に立つ世界観は、自然因果観をそのうちに包摂し、そのうちで生かしている。超越的因果の上に立つ世界観は目的論のそれも、自然因果観も、直接に間接に自分のうちに包摂して、それをうちに生かす。であるからこのようにして、陶冶財と教育方法とが、根底において直接にまた間接に、道徳的、宗教的世界観に関係し、それに規制されながら自らを生かし働かしていく。そのとき世界観による統合、即ち理念的統合ができるのである。

他のところでは彼は興味の根元となっている多くの価値に関し

て、そこに上位の法則がはたしていることをのべている。「認識の世界に上位の法則があるように、価値の世界にも同じ法則がある。この法則によると、低い価値とそれにとらえられている興味とは、上の価値とそれに向う興味によって、何か吸いあげられるか圧しつぶされて、失われてしまうように思われるが、実はそうではない。その時は、ただ支配され規制されて、高い全体にくみこまれるのである。」という。下位の価値は上の価値に規制されながら、上の価値にくみこまれて、その価値が發揮されることをいっているのである。

それでは実際の教授にあたって、世界観的統合はどのようにして行うか。このことを教授について簡単に書いている。次のようである。

自然科学で説明できるような事物についての教授であっても、その事物の意味をとらえるよう、生徒の目を開いておくこと、自由な人間の活動が意味ある事物をおこしたこと、変転する事物の意味の解釈に心奪われて、永遠の存在根拠と価値とをわすれぬようにすること、こういうことに常に配慮する教授、これが統合を可能にする、とこういうのである。教授では、自然や事物は人間のいとなみに結合され、人間のいとなみは、道徳宗教に結合される、そういう配慮を忘れてはならぬ。これが理念的、世界観的統合をつくる、という。

以上にのべたことは、最後にあげた教授の実際についての指摘のぞけば、教授の世界観的・理念的統合の構造に関することである。これを青少年を形成する場合についてみると、教師の心情以上に大きなはたらきをするのはあるまい。即ち教師のふかい世界観と人生観の中で、事実と文化の理解とを宗教―道徳的熱情に統合する、それ以上に大切なことはあるまい。それは教師の確信によって生徒の確信もつくられるからである。

そこでこの場合にその前提となるものを考えておかねばならない。熱意にあふれ、しかも一つの心情の教育社会、これが陶冶統合の前提である。教科課程と教科、学校の生活と活動とが同じ文化的、社会的、国家的、道徳的、宗教的精神にみたまはれているなら、そのような統一は当然のこととして陶冶の全体に伝えられよう。そしてそうしたことは方法的努力などでは到底達しえないことであるう。

ここにあげた前提は、いく世代にもわたり大きな犠牲を払ってつくった陶冶組織の最後の結論である。アメリカのカトリック教徒が、「キリスト教社会生活」の計画にしたがって、下は家族生活や教会付属の幼稚園から、小学校ハイスクールを経て大学に至るまで陶冶活動に、理念的統合を実現しようとする努力したその結果生れたものなのである。

同じことは他の国々にもみられる。浸すことのできない「学校の自由」の下に、一つの心情がすみずみまで行きわたった学校をもつ国には、同じことがみられる。オランダ、アイルランド、ベルギー、部分的にはフランス、イギリスをみられよ。世界観を一つにするところでの教授が、国家と国民、人類社会をどのように祝福するか、われわれはこれを経験から確信している。

#### 七、教授活動による統合

これまでの叙述は主として、理念的の世界観的統合の構造というか基礎理論というようなことについての論述であった。統合の問題は前からのべてきたように、教授の教育的効果、即ち陶冶効果の統一の問題であって、教科・教材という事実の関連配列の問題ではない。であるからこの問題は教授を実際にどのようにすすめる、どのように行っていくか、という教授の行動、その時々判断と行動にかかわるところが大きいのである。エッガースドルファーはそれをこれまで幾度か注意してきた。この点について、世界観的―理念的統合のため、よるべき教師の行動基準として、つぎの二つのことをあげている。一つは統合のための教授では、教師は控目にして、生徒の探究心に期待せよ。第二は、その教授への勇氣と権利とは、教師の確信と、その属する共同社会の委託から生ずる、と。つぎにその詳細をみよう。

理念的統合の基礎は、いうまでもなく、陶冶財が理念をもち、価



値をもつ、ということである。陶冶財の中にふくまれていないものを教授しようとする、その教授はかえって反対のものになる。教授はえてして実のない長広舌や空虚な講説になり易い。それが学問上の自慢であることもあるし、また国民的激情の表現であったり、社会的常套語であったり、道徳上の誇張であったり、みえすいた宗教的感動であったりする。

そこで教授には、つぎのような規則を立てておくことが必要となる。即ち教授ではいつも教材の中にあるものより控えて示し、控えて語るべきである、と。生徒には何かをのこして、生徒自身でそれをふかめるようにせねばならない。というのは自分の力でとらえてこそ、自分のものになるのだから。理想に向って生徒を導かねばならぬが、教師はそれを生徒に注入すべきではない。最高級の修飾語でもって誇張して語るばあい、偉大なもの、美なるもの、そこにある崇高なもの、深いものを、殺してしまう。控え目な教授がかえって理想の統合に成功するのだ。

教授は控え目にし、生徒自ら教財にふかまり、統合がおのずとそこに成立するのでなければならぬ、とエッグースドルファーはいう。けれどもそれは教授が閉鎖的であってよい、というのではない。「おまえの知っている最善のものを、子どもなどにわかるよう、言えるものではない。」というファウストの言葉は、教育の悲観論に立つもので、われわれのとるべき立場ではない。教師の精神

は対象の真理と価値とで貫かれて、それが確信となり心情となり、それをつたえて、その真理と価値とを人に証明しようとする熱意もたねばならない。このことはきわめて重要なことである。真理と価値の表面を、ただ平板に、冷淡にゆきすぎ、それを伝える熱意もたないこと、これこそ理念的統合を妨げる最大のものである。

教授しようとする対象に、ふかく徹底して、その最深のもの告白であるべきところを、教師がただ見せびらかすかのように述べ立てるのは、生徒の探究心を、抑えてしまう。何かを生徒に残しておくべきだ、といったが、それは真理と価値との具体的なすがたを教師の思想や行動に生徒自らが見出すように、との配慮からである。自分で努め見出すときにそのものがとらえられるからである。

理念的統合を目指すことは、決して一時の努力でできることではない。観念を洪水のように、一時に注ぎかけるのでは、生徒は成長するどころか、その心意の畑を荒廃さす。心意の田畑を永く肥沃に保つには、教師は生徒との共同の流れに、根気よく自分を分かち伝えることが必要である。感動の焰を一時に燃え上がらすのではない。没頭というか熱中というか、そういう状態の永續することが、理念的統合の目指すところである。

統合のためまず熱中没入という状態を目指す、それは究極は、陶冶財を一つのものにして、さらにその中核である意味価値の組織体に、熱中し没入することを目指すのである。つまり

意味・価値の組織体が、生徒の世界観となり、それに没入することを目指しているのである。意味・価値の組織体が、興味をもって生徒に追求されるようになることを目指すのである。

さて陶冶は言うまでもなく、教育の一つの機能であるから、生徒という統一ある人間の形成をしていく。ところで「教師は一体どこから人間形成のための勇氣と権利とをえてくるのであろうか。」と問われる。そのような疑問は、差しあたってはまず相対的教育学から出てくるものと思われる。それに対してエッガースドルファーはつぎのように答える。

その勇氣は、ただ自分は真理をもっているのだという教師の確信からくる。またその権利は、教育者の自然の権利から流れ出たものである。懷疑論の立場に立つ人にとって、理念的統合への道などある筈がない。その人々にとっては、昨日真理であったものが、今日明日にも変ってしまう。存在や当為についての究極の問題も、時とともに変わるものなら、閉ざされた世界観を統合の目標とすることなどは、青少年陶冶の精神に対する罪となる。彼はそこで言う。陶冶を完成 *Voll-Endung* しようリーケルトが強調するこの概念を引用するならばとするならば、まず相対主義を克服しておかねばならない、と言う。

世界観によって陶冶を完成しようとするところの教育の、その権

利は、教師は生活共同社会から委託されて、もっているのである。とくに家族はそうであるが、国家でも教会でも、そういうような生活共同体から委託されてもっているのである。生活共同社会は、その中に統合の中心である理念と価値とをもち、それを保護し育てて伝えているのである。そしてひるがえってまた理念的統合によって、生活社会は構成され維持されていく。つまり教師は、世界観教育の権利を自分の属する共同社会から委託され、それを果すことで社会の存続と再編成との自然の営みを促進助成しているのである。生徒個人はどうか。世界観による陶冶においては、生徒の生活は、陶冶財を通じて「形成され訓練される」のであるが、それだけではなくて、生徒の一人一人は生活共同社会の中にくみ入れられる。そして生徒の精神生活の全範囲がまたその社会の中に包みこまれるのである。

以上によってエッガースドルファーが言う、世界観にもとづく理念的統合の論理的構造と教師の教授活動についてのべてきたのである。理念的統合の思想に早くから注目してこれを重視し、自分の体系の中にとり入れたのは篠原助市先生であった。先生の教授原論はいくつかの観点から見ても、教授学の現代の問題と見られるものを、すでにこの中にとり上げて、先生の立場からそれぞれの解釈と解決とを与えている。統合の問題もその一つである。先生はその中で国

民精神をとり上げ、これを中心にし根底にして、教授の理念的統合

驚嘆するとともに、つきぬ興味を覚えるものである。

を考えておられる。すなわち国民教育の内容は歴史的文化にあおがなければならぬ、歴史的文化は、歴史において発展する国民精神の表現である。そして国民精神は国民固有の世界観で、そこに現実についての独自の観相と評価と行動とがあらわれる。このような国民的世界観に立って日本の文化は創造されてきたし、その文化にふれることによって、この精神は養われてきた。このことから、国民精神は文化の生ずる根元であり、すべての教授がおのずからに統一する中心であるから、教授の効果(陶冶)はそこで統合される、というのである。

この思想は理念的統合の思考形式をとり入れたものと思われる。ただヴィルマンやエッグースドルファーの場合は、統合の中心となるのは宗教道徳で、それも宗教は人格神を中心にするカトリックの宗派的なものであった。そのことのために「教授原論」では宗派的宗教的内容をすてて、国民文化の根元をなす国民精神をもってそれにかえたものと思われるのである。

わたくしは篠原先生の教授学の思想にエッグースドルファーのそれが大きな影響を与えていることを随所に見出すのであるが、この統合の問題についてもそう言うことができる。わたくしは先生がどのように自分の体系の中にそれを摂取しそれを使っているかを見て